

La experiencia de enseñar a través de módulos interdisciplinarios. El caso de la escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno

Resumen

En febrero de 2023, la revista Análisis de las Prácticas desarrolló una actividad en el marco de la Semana Virtual UNIPE 2023 (Edición verano). La actividad se tituló “Escuelas Secundarias Preuniversitarias: inclusión, diversidad y enseñanza”, y participaron Andrea Marinelli (UNC), Andrés Palou (UNER), Claudio Fardelli (UNM), Mariela Panozzo (UNGS) y Graciela Mandolini (UNR). Este evento fue coordinado por Débora Schneider.

En esa oportunidad, tuvimos la posibilidad de escuchar a Claudio Fardelli,¹ director de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno (en adelante, ESPUNM), quien nos compartió una propuesta pedagógica basada en integración curricular.

El comité editorial de la revista realizó una entrevista para ampliar el conocimiento de esta experiencia. Se dialogó sobre su contexto de surgimiento y su organización, su vinculación con los diseños curriculares de la escuela secundaria, las transformaciones en el trabajo docente para llevarla adelante y las formas de evaluación y acreditación de los aprendizajes de los y las estudiantes.

1. Licenciado en Administración. Director organizador de la ESPUNM. Profesor titular de Sistemas Administrativos. Responsable del Área Administración Superior de la UNM. Ex director del Instituto de Industria de la UNGS. Investigador en temas de Administración y Desarrollo de Organizaciones Sociales. Contacto: cfardelli@unm.edu.ar

Karina Benchimol y Carolina Scavino, integrantes del comité editorial, tuvieron la posibilidad de entrevistar a Claudio Fardelli y Sergio Maldonado² (asesor pedagógico de la escuela) en julio de 2023.



Claudio Fardelli y Sergio Maldonado

Entrevistadora: ¿Cómo les gustaría presentar la escuela?

Claudio Fardelli: La escuela es muy nueva. Arrancó sus actividades en marzo del 2021, en plena pandemia, con lo cual, el comienzo ya fue bastante complejo. A la vez, el hecho de tener solo primer año en ese momento, con 72 chicos y chicas, fue una ventaja,

porque pudimos hacer un trabajo personalizado. Se hicieron diversas acciones para lograr sostener la vinculación de chicos y chicas que no conocían la escuela, y a quienes tenían inconvenientes de conectividad se les proveyó de becas para que pudieran conectarse a través de la red de la escuela. Así fue el comienzo. Hoy tenemos un total de 216 estudiantes en los tres primeros

2. Profesor de Historia y licenciado en Educación Secundaria. Asesor pedagógico de la ESPUNM. Actualmente cursa el último cuatrimestre de la Maestría en Políticas Educativas en la Universidad Nacional de Hurlingham. En su tesis, se analizan los dispositivos institucionales en la implementación del proyecto institucional de integración curricular interdisciplinario de la ESPUNM. Contacto: smaldonado@docentes.esp.unm.edu.ar

años y la escuela tiene dos modalidades: Bachiller en Administración y Tecnicatura en Informática. También tiene las características de una escuela preuniversitaria que nos permite ciertas “licencias”, aunque tienen que ser validadas y aprobadas por el Consejo Superior de la Universidad. Nos permite un trabajo un poco más innovador que si estuviéramos en el sistema. De todos modos, somos parte de la provincia de Buenos Aires y la escuela mantiene un formato escolar bastante similar al de las escuelas de la provincia, porque se sostiene como una prioridad la posibilidad de garantizar la movilidad de las y los estudiantes entre escuelas. Los planes de estudios son bastante similares. Las características diferenciales quizá son otras y vamos a contarlas en breve. Su matrícula está conformada por chicos y chicas de todo Moreno: esa es otra característica. El ingreso a la escuela es por sorteo, con algunos criterios para la distribución de las vacantes, como paridad de género y una distribución de vacantes para cada una de las localidades del partido de Moreno de manera proporcional a la población de esa localidad. Por eso, tenemos estudiantes que son de Moreno centro y de Paso del Rey –que es la localidad más cercana a la

escuela–, pero también tenemos otros que vienen de muy lejos.



Esa es una característica diferencial: la diversidad que compone nuestra matrícula, tanto geográfica como en términos de situación social y económica de los y las estudiantes. En la actualidad, las dos modalidades tienen una jornada escolar extendida. Esto puede cambiar el año que viene, porque seguramente tendremos que desdoblar turnos. Lo distintivo de nuestra escuela es su proyecto pedagógico, basado fundamentalmente en la integración curricular. Es un proyecto pedagógico que nos precede. La Universidad estuvo trabajando con la propuesta desde 2015 y, en su momento, se conformó una comisión que estaba presidida por Manuel Gómez, que era en ese momento el vicerrector de la Universidad. Ellos armaron el proyecto pedagógico con esta impronta. Inclusive, llegaron a diseñar el esquema modular del primer año.

A mí me convoca el rector de la Universidad a principios de 2020 y me nombra director a mediados de ese año. Luego, convoqué a Sergio, como asesor pedagógico, y a un grupo de docentes, para empezar a planificar lo que iba a ser la escuela al año siguiente. La escuela establece en su normativa que la característica de su proyecto pedagógico es la integración curricular. Después,

por supuesto, el proyecto fue modificándose en estos tres breves años de experiencia. La propuesta inicial ya planteaba un trabajo en módulos interdisciplinarios. Establece que en cada año tiene que haber dos módulos: uno de Ciencias Naturales y otro de Ciencias Sociales, que integren distintas asignaturas con base en una problemática que surja de ese campo del saber. Así, las asignaturas, al mismo tiempo, tienen que trabajar sus contenidos correspondientes y, por un trimestre o cuatrimestre, deben trabajar sobre una problemática común. Este módulo también es evaluado conjuntamente entre las asignaturas que intervienen.

E: ¿El proyecto pedagógico que tomaron como base se inscribía en alguna perspectiva teórica o experiencia anterior?

Sergio Maldonado: Los borradores que nos pasaron eran como un encuadre, una decisión de tensionar el formato escolar de la secundaria. Primero se empezó de una manera y luego, con el tiempo y la práctica, se fue relativizando y modificando respecto del proyecto inicial. Por ejemplo, en ese proyecto se habla de módulos de integración, que

los fueron llamados *módulos de aprendizaje*. A nosotros nos gusta llamarlos *módulos de enseñanza*. No hay un marco teórico referencial muy claro –en esos borradores al menos– y no tuvimos contacto directo con los miembros de la comisión que trabajó entonces en la propuesta, porque ellos ya no integraban la universidad cuando comenzamos a planificar el inicio de clases. En esos borradores hay una fundamentación, hay un planteo de una situación problemática que la escuela como proyecto institucional se propone resolver. Si hay una tensión en la escuela secundaria hoy, es cómo se enseña, cuánto y cómo aprenden los chicos y chicas. Entonces, lo que nosotros intentamos tensionar es lo que se conoce como *formato escolar*. La integración curricular en sí es una tensión del formato escolar tradicional de la escuela secundaria. Tensiona el enciclopedismo, aunque no lo desconoce, porque nosotros tenemos una organización por unidades curriculares que replican ese ordenamiento disciplinar. Lo que sí decidimos es trabajar, como una estrategia de ordenamiento curricular, la integración, que no es una didáctica específica, sino una lógica de trabajo, de organizar contenidos para que tomen las y los

docentes de cada área una estrategia didáctica para llevarla al aula.

E: Ustedes plantean la vinculación entre los espacios curriculares tradicionales y el trabajo en módulos de enseñanza o aprendizaje. ¿Cómo se desarrolla la integración?
¿Nos contarían un ejemplo concreto?

SM: No es que no haya experiencias relacionadas con la integración curricular; hay muchas, pero esta tiene algo novedoso que requiere cierta atención. Los módulos son unidades pedagógicas, son lógicas de organizar contenidos; no son espacios curriculares en sí, sino que forman parte de la estrategia pedagógica. A uno lo llamamos *de Sociales*, que está mal llamado, porque en verdad lo que hacemos en ese módulo, donde se despliegan las materias que son afines, es plantear una problemática del orden de las Ciencias Sociales. Por ejemplo: ¿cómo las sociedades paleolíticas se organizaron y transformaron el espacio para satisfacer sus necesidades? Esa sería una pregunta modular que, *a priori*, podría ser respondida solo desde la parte histórica de las Ciencias Sociales, pero en verdad, si es formulada colectiva y colaborativamente, invita al

desarrollo de otras unidades curriculares que participan de ese módulo. Por ejemplo, si nosotros pensamos ¿cómo las sociedades paleolíticas se organizaron y transformaron el espacio? El o la profesora de Ciencias Sociales puede decir mucho de eso. Pero Construcción de Ciudadanía también. Por ejemplo, el profesor tomó el eje Ambiente y lo trabajó comparativamente ¿Cómo se apropiaban del ambiente las primeras sociedades y las actuales? Entonces, una pregunta modular plantea un eje problematizador que invita a desarrollar a diferentes materias. El tema es que nosotros necesitábamos una estrategia intermedia que nos permitiera resolver ese problema, y ahí aparecen las actividades de integración. Es decir, planificamos actividades concretas que permitan el entramado de las materias para resolver la pregunta que planteamos.

Las y los docentes, a lo largo de un trimestre, tienen que trabajar las actividades de integración, pero también trabajan los contenidos disciplinares. No nos sobra el tiempo, entonces planificamos, como mínimo, una actividad de integración trimestral y todas las materias de la escuela. Creo que esto es lo novedoso: tienen que participar de

una actividad de integración en cada trimestre. Esto lo hacemos para jerarquizar la propuesta de integración, ya que, si es optativo, queda a voluntad del docente... Pongamos un ejemplo de primer año de las dos modalidades. Frente a la pregunta modular “¿cómo las sociedades paleolíticas se organizaron...?”, se propuso una actividad que se llamó “Guía del museo” y pensamos una consigna. Aquí aparece algo interesante, porque, como no hay formación de grado sobre lo interdisciplinario, después de chocar en la práctica, nos dimos cuenta de que tenemos que ir construyendo la formulación de la consigna. Allí se juega el espíritu interdisciplinario, así como en la evaluación (y en todo en realidad). Pero sobre todo en la consigna y en la evaluación. En la consigna, entendimos que lo mejor era plantear un problema retórico, un problema que para ser resuelto necesitara de una elaboración. Esto fue un aporte de una profesora de Prácticas del Lenguaje, ahí está lo valioso del trabajo colaborativo.

A través de un acuerdo institucional, definimos una consigna que intenta poner en una situación a las y los estudiantes y definir un formato que también nos va a permitir evaluar. Por

ejemplo, “Trabajás como guía en un museo y, entre los objetos más interesantes del lugar, se encuentra la reproducción de los restos fósiles de Lucy (nuestro primer antepasado: la Australopithecus más antiguo) y, como aún no tenés mucha experiencia como guía, decidiste escribir un discurso para darle forma y practicarlo”. O sea, el formato es escribir un discurso. Eso lo fuimos aprendiendo, no salió el primer día... Continúo leyendo la consigna: “¿Qué vas a decir cuando los visitantes del museo se encuentren frente a la reproducción de los restos de nuestro antepasado más antiguo? Al escribir el texto, tené en cuenta que tu discurso será oral. También considerará las características de tu audiencia. Todos entienden castellano, pero la lengua primera de algunos es el inglés. Además, saben muy poco de historia, por lo que deberás incluir en tu discurso una explicación resumida de cómo evolucionó el ser humano desde los primeros homínidos hasta el surgimiento de las primeras aldeas. Tenés que estar preparado para las dudas que los visitantes puedan tener”. Esa es la descripción general de la actividad. En este caso, la resolución de la consigna era individual, aunque hay una parte de educación artística que no.

En Inglés, tenían que hacer una breve presentación en este idioma, porque están en primer año. Acá no importa que aparezca el despliegue del contenido, porque es una actividad de integración; no es una actividad que busca extensión en el contenido. Sobre la cuestión interdisciplinaria, decíamos que se les solicitaba una breve descripción del proceso de hominización: estamos hablando de Lucy y queremos hablar sobre qué pasó después. En Educación Artística, se les propone realizar una construcción grupal a escala de los restos de Lucy, siguiendo una técnica de modelado 3D. En Construcción de Ciudadanía, lo que les decía hace un ratito: explicar de qué manera los homínidos se relacionaron con el ambiente y, en términos comparativos, qué podemos ver hoy, qué cambios podemos ver. En Prácticas del Lenguaje, que, en este caso es la asignatura que estructura la actividad, tenían que describir el discurso (considerando el género, el propósito y las características de la audiencia) y organizar el texto en párrafos. Ayudarlos a que aprendan a escribir todo eso y separar ideas en párrafos. Eso sería en resumen esta **actividad**.

Esta actividad fue una versión mejorada de otra que hicimos el año pasado,

que se llamaba “Carta a Lucy”. Las y los chicos tenían que imaginar que le escribían una carta a ese *Australopithecus* para explicarle cómo evolucionó su especie. Este año decidimos incorporar más materias –y modificamos el formato también–, porque entendíamos que en una carta no podíamos poner todo. Entonces, pusimos “Guía de museo” e incorporamos otras cosas, incluso los talleres de la orientación técnica también. Esta sería la propuesta.

Consideramos importante armar un modelo de planificación de actividades interdisciplinarias, de integración curricular, sea la actividad que sea. Lo importante es que las y los profesores entiendan que tienen que replicar o ajustarse a una modalidad de trabajo que tiene que ver con cómo planificamos las actividades de integración. Esto lo hacemos porque no queremos caer en voluntarismos circunstanciales, o depender de ciertos equipos docentes, porque sabemos que hay rotación docente en secundaria, por lo cual resulta muy importante generar dispositivos institucionales que den un marco, una estructura que sostenga, aunque no vayan a estar los mismos que ahora estamos en el proyecto.

En el trabajo del módulo, definimos la

consigna, planteamos un problema retórico y después se despliega un cuadro en el que cada profesor, de cada materia que interviene, decide qué contenido va a poner el juego en *esa actividad*, con qué objetivo. Puede incluir alguna descripción que no sea la que está en la descripción general y algún criterio, que puede ser de evaluación. También acordamos criterios más generales, porque, cuando se evalúa también lo interdisciplinario, empezamos a ver que en los criterios de evaluación aparecían miradas muy disciplinares. Entonces, si lo que queremos es evaluar colaborativamente, tenemos que tomar aspectos más generales que puedan mirar todas y todos los docentes: el que no sepa hablar inglés difícilmente puede entender qué es lo que puso el profesor de inglés, por ejemplo, en esa actividad.

E: ¿Cuál sería un criterio de evaluación más general?

SM: Por ejemplo, la adecuación al formato, porque todas las actividades interdisciplinarias tienen un formato acordado por el equipo de docentes que participa en su planificación. En este caso, si lo que se solicita es un guion para decir oralmente, todas y todos los

profesores, cuando vean esa actividad terminada, le tienen que poner una nota, una calificación a ese formato de guion. Otro criterio general consiste en considerar si aparecen en la producción que entregan contenidos de todas las materias que participaron. Es una manera de jerarquizar la integración, porque, si el o la estudiante puso una parte de los contenidos previstos y otra no, la integración no se dio, o se hizo parcialmente. Eso es muy importante para que los chicos y chicas sepan que tienen que poner lo de todas las materias. Otro criterio es que aparezca el entramado, esa relación con los contenidos, que permite observar cómo se produjo ese diálogo. Eso es lo más difícil de mirar, porque la formación del docente es disciplinar: ¿cómo mira el docente de Historia lo que puso en juego el alumno sobre Prácticas del Lenguaje?, por ejemplo. Si yo sé lo que mira el otro profesor, lo puedo identificar cuando estoy leyendo o estoy mirando la producción que nos entregan.

E: Tomando este ejemplo concreto que planteaste en que se articulan Historia, Inglés, Prácticas del Lenguaje, Educación Artística y Construcción de Ciudadanía, ¿el resto de las

asignatura están en el otro módulo Ciencias Naturales? ¿Todas las asignaturas tienen una actividad de integración? ¿Las asignaturas de la orientación de la técnica también participan?

CF: Sí, un poco más en el módulo de Ciencias Naturales. Sobre si todas las asignaturas de primer año trabajan en un trimestre con una actividad de integración, la respuesta también es sí.

E: ¿Podríamos ver un ejemplo de consigna del módulo de Ciencias Naturales?

SM: Sí. Cuando buscamos innovar, para decirlo de algún modo, el formato escolar, debemos también advertir que algo de este se va naturalizando en ciertas dinámicas de la escuela secundaria. Por ejemplo, Educación Física suele, en algunos casos, desarrollarse fuera del edificio escolar. Entonces, algo que nos proponíamos también en este proyecto era incluir y jerarquizar de igual manera a las asignaturas e incorporar en estas actividades también a Educación Física y a los talleres de la escuela técnica. Era construir otra escuela; una escuela en la que todo circule de otro modo. En Educación Física hasta, inclusive, costó con los profesores, porque esto tensiona

su propia biografía profesional.

CF: No solo en Educación Física... Vamos a ser sinceros (risas).

SM: Sí, claro, y no fueron los más resistentes (risas). Por ejemplo, en el primer año, una actividad del módulo, mal llamado “de Naturales”, tiene como pregunta: ¿De qué manera se presenta la energía en nuestra vida cotidiana y cuál es su importancia? Nuevamente, para formular una pregunta de este tipo, tenés que hablar mucho con todas y todos los docentes que forman parte del módulo, porque hay que intentar buscar que se haga espacio al desarrollo de muchos contenidos, de muchas materias. Igual, como ven, la centralidad está puesta en las ciencias naturales, y volvemos al tema de la actividad. Nuevamente en la consigna aparece la problematización retórica: “El presidente del club necesita saber cuáles actividades físicas requieren un gasto energético mayor para diseñar nuevos métodos de entrenamiento. Tu tarea es, junto con tu equipo, realizar esas actividades físicas y medir cuánto esfuerzo (energía) requiere ejecutarlas en un determinado tiempo (saltar la soga, hacer abdominales, correr) y presentar los

resultados en una infografía (ahí aparece el formato) detallando el tipo de actividad y el tipo de cantidad de energía intercambiada”. En esta actividad participan tres materias: Educación Física, Matemática y Ciencias Naturales.

En Educación Física tienen que correr, saltar, registrar la frecuencia cardíaca, los cambios de temperatura y cambios corporales, transpiración. En Matemática, sistematizar esos datos que van recuperando, calcular el promedio de los datos registrados, mostrar la información obtenida mediante gráficos; y en Naturales, vienen trabajando en la clasificación de las diferentes energías: ¿qué energías se pusieron juego? (cinética, potencial...) e identificarlas en la actividad física. Por otro lado, la profesora de Robótica, que es una materia que agregamos en la escuela (en la orientación de Bachillerato), propuso armar, mediante una aplicación, la infografía en soporte digital. Entonces, se incorporó a esta actividad y, de hecho, también crearon en esa materia el espacio dentro de nuestro campus virtual para que pudieran entregar la actividad.

Queríamos que los talleres también trabajaran acá, pero, como ya venían con otra actividad, hicieron cosas parecidas. No se sumaron. Creo que, a

veces, cuando uno intenta forzar mucho la incorporación de una materia (ya nos pasó), queda medio deformada la participación. Entonces, quizás es conveniente buscar otra actividad, con otro profesor que todavía no haya definido la propia.

En esta actividad también tratamos de retomar esos criterios generales que mencioné hace un ratito: adecuación al formato, etc. Tuvimos nuestras diferencias respecto a cómo calificamos esa actividad, porque buscamos algunas opciones, practicamos algunas formas. Por ejemplo, primero pusimos columnas donde cada docente ponía la nota respecto de su participación en la actividad, y vimos que se generan desajustes, porque, cuando los chicos entregaban actividades en las que faltaban contenidos de alguna materia, igual aprobaban, porque las habían hecho bien para el docente de una asignatura, pero no había cumplido con los contenidos de otra. Lo que nos faltaba era integrarnos también en la manera de evaluar, y empezamos a pensar como alternativa, en lugar de promediar, construir la nota. Por ejemplo, en el caso de la adecuación al formato: si la nota máxima es un 10, que ese componente represente como máximo un

3. Si está la adecuación al formato, un 3; si está más o menos, un 2 y así hasta quien no la logró. Si entregó otra cosa que no era lo pedido, una nota baja en todo caso. Además, si están los contenidos de todas las materias, la nota máxima sería un 3, que se sumaría el otro 3 (del formato), así ya estamos en 6. Y los 4 puntos restantes se los daríamos si logró la integración. Si la logró, sería un 4 y completaría un 10, cuando cumple con todos estos criterios. Y si está más o menos, tendrá menor nota de acuerdo con esta escala que es diferente a la de colocar una nota por materia y luego promediarla. Lo estamos ensayando. Nos parece que puede ser una posibilidad.

E: ¿Eso lo manejan con grilla?

SM: Sí.

E: ¿Y quién se encarga de definir esa nota global y comunicarla a la y los estudiantes?

SM: Mi compañera y yo, como asesores pedagógicos, le damos un encuadre de algún modo: a la organización de la actividad, a que se produzca en los tiempos previstos. Porque también hay que

trabajar con las y los profes para que se logre cuando lo necesitamos y no cuando quieren o cuando pueden; y también acordar cuándo se terminan las actividades. Hay que acordar todo eso. Con ese fin, armamos unas planillas en Drive. Los docentes entran a las planillas y cargan sus notas. Cuando era cada columna una materia, cada profe completaba la suya y después la planilla armaba sola el promedio. La idea era que esa nota que se tomaba como promedio fuera la misma que tomaran todas las materias como notas interdisciplinarias. Lo que están pensando algunos profes, que creo que entendieron mejor la lógica de la integración, es tratar de acordar criterios para dividirse los trabajos. Poder mirar con el mismo criterio las mismas cosas, por más que sean diferentes disciplinas, porque lo que miramos en estas actividades es la integración y no la extensión o profundidad de los contenidos. Lo que miramos es si se produjo el ejercicio de integrar, que es lo que nos interesa. Esto enriquece a las disciplinas, o sea, no queremos eliminar las disciplinas, sino que tensionamos el formato para mejorarlo, pero no para romperlo. Por eso, no sería transdisciplinariedad lo que hacemos, sino interdisciplinariedad.

Otra cosa que quería comentar es que fuimos viendo que había que hacer acuerdos respecto de cómo calificar y que le teníamos que dar un lugar central también a la interdisciplinariedad. Entonces, por acuerdo institucional, cada profesor entrega trimestralmente, como en cualquier otra escuela, una planilla con notas. Esa nota, que también se pone en un Drive y se carga en el SIU, como en cualquier otra universidad, se desagrega en tres columnas. En la primera, se pone una nota sobre si se logró o no aprender los contenidos disciplinares; en la segunda, se evalúa el desempeño, la participación, la pertinencia, la colaboración; y en la tercera, la interdisciplinaria, se completa la calificación a partir de estas actividades sobre las que conversamos.

E: ¿Cómo viven esto los chicos? ¿Cómo se involucran en estas propuestas? ¿Lo viven como una sobrecarga en relación con la materia o todo lo contrario?

SM: Para los chicos y chicas que tenemos, el trabajo interdisciplinario es bastante común, porque no tuvieron otra experiencia de secundaria. Es difícil, porque venimos de una pandemia, y lo que no tuvieron es experiencia

escolar tradicional en los últimos años. Entonces, tuvimos estudiantes con serias dificultades de alfabetización. Primero, tuvimos que hacernos cargo de un montón de situaciones, que de algún modo se adecuen esas trayectorias a lo que se pretende trabajar en secundaria. Y nosotros le sumamos la complejidad de la jornada extendida, que les resulta mucho tiempo hasta que se acostumbran, y también el tema de la interdisciplinariedad, porque es muy compleja para ellos, más que nada en cuanto a la organización, me parece a mí, porque tienen que meter en su cabeza, como las y los docentes, la idea de que se trabaja de otra manera.

En términos de aprendizajes, que es más difícil de mirar, desde el sentido común empieza a aparecer la mirada de que “esto tiene que ver con esto otro, lo vimos con...”, y empieza a haber, en la estrategia didáctica disciplinar, referencias a contenidos que se vinculan: “esto tiene que ver con lo que vimos en Naturales sobre la energía”. Buscamos que las y los profesores lo planteen, porque es algo que no siempre sale espontáneamente. No todos ven eso.

CF: Primer año, por lo menos en lo que va de nuestra experiencia, siempre

es muy complicado, porque tenemos chicos y chicas con realidades muy disímiles y tenemos que hacer esfuerzos importantes para tratar de equilibrar más o menos esos cursos. Ahí interviene muchísimo el Departamento de Orientación. Pero creo que, una vez que pasan, con los segundos y los terceros, la dinámica está incorporada y la impresión que tengo es que estas actividades son las que más enganchan a esos estudiantes.

E: ¿Lo asumen como un problema de ellos?

CF: Sí, claro. Y las producciones que hacen son realmente muy buenas. Hacemos una muestra anual a fin de año, y la mayor parte de las producciones que se muestran en esa feria tienen que ver con este trabajo interdisciplinario.

E: Una de las cuestiones que supongo que consideran es cómo hacer para que las y los chicos asuman como propia la pregunta que ustedes plantean como consigna, que quieran aprender sobre eso que ustedes proponen.

SM: Eso es bien difícil por un montón de motivos, y algunos no los tenemos

del todo claros. Tenemos que decidir quién lleva la propuesta, porque se va a trabajar en diferentes materias: ¿Quién la comunica? No todos desarrollan los contenidos en el mismo momento del trimestre: es un trabajo de coordinación bastante complejo. Además, los chicos y chicas son jóvenes estudiantes que a veces te dicen que comprendieron la consigna y después te das cuenta de que no, y a veces creés que quedó claro y no fue así. Inclusive, a veces llega el momento de entregar y no entregan el trabajo, o faltó un componente y se debe a que pensaron que esa parte era grupal. Por eso, es difícil ver los aprendizajes. Algunos profes utilizan instrumentos como rúbricas, otros van tomando notas sueltas y otros no toman nota. Nosotros también creemos que tenemos que seguir trabajando en los dispositivos para garantizar un seguimiento más pormenorizado de la integración, de cómo se va haciendo, fundamentalmente pensando en los aprendizajes. Cuando hacemos reuniones plenarias, vamos ajustando cada vez más y mejor los mecanismos de trabajo en función de la enseñanza. El tema es que también eso se tiene que dar en términos de si las y los chicos aprenden o no.

E: ¿Qué pasa en ese componente entre lo que se califica disciplinariamente y lo que se califica interdisciplinariamente? ¿Y quién define la acreditación de todo el espacio? Porque entiendo que la nota final de acreditación es el promedio entre lo disciplinar, el desempeño y lo interdisciplinar, ¿cómo se juega eso?

SM: Primero, con respecto a cómo podemos mirar si hay aprendizaje, es algo difícil de hacer. Siempre para mí es difícil mirar los aprendizajes: una calificación a veces no lo dice en absoluto, ni siquiera con observaciones que no tengan que ver con calificación. Es otro gran debate. Cuando acordamos qué tipo de consigna vamos a plantear, empezamos a pensar en los aprendizajes, porque no hay manera de responder a una pregunta que demanda una elaboración a partir del aporte de diferentes contenidos, si no hay una apropiación de algunos saberes que se aprendieron de manera disciplinar. Un proyecto que busca integrar busca “ampliar la mirada hacia los costados”, y hay una resignación, casi como condición, de la profundidad. Si voy a asignar recursos a trabajar con otros, al mismo tiempo tengo que ser consciente de que voy a tener que restar

tiempo a la profundidad. Esto es así: lo dicen muchos que trabajan la interdisciplinariedad y me parece que es lógico. No se puede. Es una decisión. Nosotros decidimos trabajar menos contenidos, pero articularlos.

CF: Esa fue una gran discusión con las y los docentes. Lo primero que tienen que asumir es esto. El problema del trabajo con las y los docentes es este aspecto que tuvimos que enfrentar y creo que este año empiezan a verse los frutos y empiezan a entender de qué va esto. Te dicen “no llego a dar todo lo que tengo que dar” y, por otro lado, el desafío es verse en la cuestión interdisciplinar. Por ejemplo, “¿qué tengo yo para aportar a esto? Si soy profe de Educación Física, a mí dame la pelota...”. Pero, en algún momento, se suman y se dan cuenta de que pueden aportar. Por ejemplo, pasó con un profesor de Matemática que no le encontraba la vuelta a esto hasta que en algún momento evidentemente hizo el clic y él trajo la propuesta. Se dan cuenta de que pueden aportar en una problemática que inicialmente parece que no les toca.

E: Respecto de cuánto se evalúa la calificación disciplinar e interdisciplinar,

el promedio y lo que tienen que recuperar ¿qué nos podrían contar?

SM: Con respecto a lo disciplinar, cada docente pone en juego los instrumentos que considera apropiados, con la libertad que tiene cualquier docente en cualquier escuela secundaria: algunos toman pruebas escritas; otros toman trabajos prácticos, orales grupales, van tomando anotaciones, etcétera. La nota disciplinar es una nota que cada docente considera.

Los módulos no son solamente la estrategia organizacional, sino que cada uno plantea la pregunta modular y cada materia plantea un eje problemático con el que se vincula. El módulo no queda solo en la actividad, sino que toda la planificación es modular. Se califican aspectos de manera disciplinar, pero la lógica más importante es la interdisciplinaria. En relación con la nota de desempeño, acordamos algunas cuestiones. Por ejemplo, “portarse mal” no es desempeño y, en todo caso, será sancionado, si corresponde. Entonces, también son acuerdos sobre qué miramos: si participa mucho o poco, si participa bien, si colabora, si no colabora, aunque también ahí aparece mucho de la subjetividad docente que es

muy difícil de controlar. En lo que hay más acuerdo es en la cuestión interdisciplinaria. Sí nos parecía pertinente que fuera el promedio de estas tres dimensiones la que diera la calificación final; no para restringir la libertad al docente – aunque de algún modo sí lo hace –, sino para expresar la jerarquía de la interdisciplinariedad en el proyecto institucional. Como se imaginarán, un trabajo de este tipo no se puede hacer si cada docente está solamente dando clase durante el tiempo que está en la escuela. Es decir, lo que veíamos antes del inicio de la escuela es que necesitábamos horas de trabajo institucional por fuera del aula, porque, si no, esto no sería posible.

E: ¿Y cómo se define si un estudiante aprueba o no la materia? ¿Qué pasa con la no aprobación? O sea, si, por ejemplo, la calificación es baja en todo, después ¿qué le dicen? “Tenés que rendir evaluación de lo disciplinar”, “¿tenés que aprobar nuevamente la integración?”, “dar un examen que ate lo disciplinar a la integración”?

SM: Ese es un problema. En realidad no tenemos, por suerte, tantos casos de desaprobaciones. Esos casos no los estamos abordando interdisciplinariamente, porque no lo podemos hacer.

No tenemos cuándo hacerlo por ahora o no le encontramos todavía la manera. Desde nuestro punto de vista, no creemos que haya sido lo interdisciplinario lo que hizo que no aprobaran. Trabajamos en articulación con el equipo de orientación, y lo que hacemos es convocar a todas y todos los chicos y docentes para ver qué pasó y cómo hacemos para levantar esas notas, y también trabajamos con las familias. En algunos casos, no solo es una cuestión escolar, ya que tenemos otras conflictividades que también atraviesan la escuela y que, obviamente, matizan sus trayectorias formativas. Pero retomando, qué hacer para que levante esa nota o para que acredite por ahora está quedando en lo disciplinar. Sabemos que es el formato que tensionamos, pero aparece, porque cuesta pensarlo de otra forma. Por ejemplo, si desaprobó artística, pero en todas las demás aprobó la propuesta de recuperación, ¿tiene que ser interdisciplinaria cuando todo lo demás lo aprobó? Y no sé, es un debate. Por ahora lo estamos resolviendo disciplinariamente, porque es más simple también.

CF: Eso está en construcción, es una escuela muy nueva.

E: ¿Qué dispositivos institucionales y qué condiciones institucionales generaron o tuvieron que construir para poder garantizar la integración curricular?

SM: Estamos en eso, porque conseguir los recursos que se necesitan para poder generar dispositivos, que son también económicos y los tiene que aportar la universidad, a veces se torna complicado. Nosotros nos reunimos con profesores y profesoras de la universidad y vimos desde un comienzo que era necesario tener horas institucionales.

Pero había que definir la cantidad de horas que necesitan porque es un costo de una política que hay que sostener. Nosotros habíamos pensado una carga horaria referenciada en las dedicaciones de la universidad, como la dedicación simple que incluye un trabajo fuera del aula, aunque no sea interdisciplinario necesariamente. Nosotros necesitamos eso. Pero estamos enmarcados en un régimen de escuelas preuniversitarias que nos emparenta bastante a la lógica de secundaria común y no a la universitaria, y donde es más difícil, por más que nos sobre el argumento, asignar recursos para el trabajo.

CF: Actualmente las y los docentes de la escuela están contratados por las horas que tienen de clase y disponemos de un conjunto de horas adicionales durante el ciclo lectivo que se destinan al trabajo interdisciplinario. Tengamos en cuenta que la escuela tiene tres años de funcionamiento. Está en proceso de normalización. Si todo va bien, el año que viene tendríamos que estar empezando por los primeros concursos docentes para poder constituir en 2025, cuando habrá elecciones en la Universidad, un Consejo de Escuela. Está todo en construcción.

SM: En esos borradores iniciales la idea que teníamos, dentro de esta gran originalidad, era el docente por cargo, como en inicial o en primaria, pero con un cargo con un tipo de dedicación independiente de las horas que están en el aula. Con eso, se garantiza un tiempo institucional para reuniones, para salidas educativas, para lo que sea. Están previstas en el proyecto la creación de algunos cargos que tienden a la articulación del desarrollo de la propuesta, por ejemplo, coordinadores de área, un equipo de coordinación pedagógica, que se volverán necesarios cuando haya más estudiantes y docentes. Si

tuviéramos dedicaciones exclusivas, sería genial, pero no se puede. Entonces, es complejo. También estaría bueno si en algún momento pudiéramos concretar eso que se pensó inicialmente, que son las coordinaciones por área, porque nos permitirían una articulación mucho más fluida. En la actualidad, no logramos reunirnos con las y los profesores por área, porque siempre falta alguno que está dando clase en un profesorado o en otra escuela y se hace difícil coordinar. Entonces, lo que hacemos ahora es ir en busca de las y los profesores en esos horarios que están en la escuela.

CM: Lo que sí tenemos son tres o cuatro reuniones plenarias en el año. Una en febrero, y las otras al terminar cada trimestre.

E: ¿Cómo definen la problemática del módulo en los tiempos que están planteando de trabajo?

SM: De diferentes modos. Para la definición de la problemática, siempre tomamos en cuenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), que son nuestra referencia, porque somos una escuela nacional, pero también

tomamos como referencia el diseño curricular de la Provincia, que tiene contenidos que están buenos. Se generan diferentes tipos de agrupamientos con las y los profesores: por el perfil, por la formación. Algunos tendieron a generar casi espontáneamente circuitos de comunicación interdisciplinarios mucho más fluidos, y suele surgir más fácilmente la definición de la pregunta. Con otros cuesta un poco más definir la pregunta. Se está dando más tardíamente la comunicación interdisciplinaria, pero se está dando, quizás con un seguimiento más de parte de la asesoría pedagógica que los ayuda a definir. Les cuento un caso puntual. El año pasado, la profesora de Sociales estaba trabajando en el contexto de la enseñanza del Imperio Romano la explosión del volcán Vesubio que sepultó Pompeya. Entonces, la invitó directamente a la profesora de Naturales y le propuso hacer un volcán, una maqueta y que les explicara cómo funciona un volcán, hacerlo erupcionar. O sea, trabajaron en una actividad de integración por iniciativa de una profesora. Se genera así que unos profesores convoquen a otros.

CF: Yo creo que es parte del proceso. Al principio todo era muy empujado

desde el rol del asesor, y de a poco las y los profes se fueron sumando, algunos con mucha iniciativa. Lo ideal es que sean ellos los que propongan e intercambien las ideas. Me parece que es un proceso en el cual necesitamos que ellos sean los que traigan las ideas y que el rol de asesor pedagógico vaya ordenando todo eso.

E: A partir de esto, de la organización modular, ¿las y los docentes han manifestado algunas modificaciones en sus propias prácticas o maneras de organizar la enseñanza en el aula?

SM: No se da en todos los casos ni en todas las materias, pero sí. Hay contenidos de algunas materias que invitan a que sea más fácil pensar el trabajo colaborativo. Por ejemplo, en el caso de Inglés y de Prácticas del Lenguaje es mucho más fácil la mirada del trabajo, porque en la enseñanza del inglés a veces buscan el contenido de otras materias como una excusa para trabajar la lengua extranjera, y lo mismo sucede en Prácticas del Lenguaje. Entonces, fueron quienes más rápido se engancharon. Por ejemplo, una de las profesoras de Inglés todo lo piensa en clave de otras materias, y siempre

está hablando con todos los profesores en los pasillos. Con la profesora de Prácticas del Lenguaje pasa lo mismo. Hay otras materias en que los contenidos “encorsetan” un poco más y no te permiten esa libertad. Entonces, hay que profundizar y a veces darles muchas vueltas a los contenidos. Trabajar colaborativamente también permite ver qué trabajan los demás profes y no quedarse con una idea preestablecida, como que en Matemática tienen que sacar el cálculo, porque quizás al profe le interesa trabajar otra cosa. Por eso, no poder reunirnos, a veces por la falta de disponibilidad, lo hace más complejo.

E: Entiendo que uno de los desafíos es que no resulte una integración forzada, como vos decías. Por ejemplo, “agregamos un cálculo para Matemática”. En casos así, podría haber una integración, pero queda preguntarse cuál es la profundidad y la relevancia de ese contenido.

SM: Exacto. Esto mismo nos pasó con una profesora que nos dijo: “la verdad que yo puse esto porque no sabía qué poner y ya estábamos sobre la fecha”. Hay que seguir trabajando sobre eso como parte del proceso. Nos pasa

menos actualmente, por suerte, mucho menos. Una profesora nos llegó a decir: “yo la cuota de integración ya la puse”. Es difícil.

E: Quería recuperar la perspectiva estudiantil. Vos comentaste que los chicos y chicas se enganchan más. La propuesta de trabajo del módulo tiene una pregunta a partir de una consigna, y también se genera un proyecto (construir un folleto, una guía para un museo, etc.). ¿Encuentran que los chicos y chicas le encuentran más sentido a las propuestas escolares al realizar este tipo de producciones?

SM: No lo tenemos sistematizado y deberíamos hacerlo, pero, desde lo que vemos, definitivamente sí. Por ejemplo, poder entregar una producción que incluye el trabajo de cinco o seis materias, como la *crónica de un viajero* que llegó a América en los tiempos de la conquista. Los chicos y chicas tuvieron que contar la perspectiva de un actor social, realizaron el trabajo del envejecimiento del papel en Educación Artística, en Geografía trabajaron la representación del espacio con cartografía, abordaron cuestiones del encuentro cultural en Construcción de Ciudadanía... Como les decía hace

un ratito, una problemática planteada de manera retórica para poder ser respondida demanda aprendizajes previos, que a su vez producen aprendizajes nuevos en la realización de la producción. Primero, para comprender la consigna y después para resolverla. Por eso, decimos que, a la hora de plantear una consigna de actividad de integración, nos ayuda poner a los chicos y chicas en una situación concreta. No es un cuestionario; siempre es una consigna que los pone en una situación. No sé si será la mejor estrategia, pero así ven que para poder empezar a hacer algo tienen que haber aprendido algo, porque tienen que poner en juego saberes. No pueden replicar nada; no pueden cortar y pegar. Y, después, para hacerlo también hay un aprendizaje. Los chicos y chicas nos lo dicen: “Esto está re bueno, me di cuenta de que lo podríamos haber hecho con la de Música”, por ejemplo.

E: ¿Pensaron en que ellos puedan participar en la consigna en algún punto?
CF: Probablemente en el ciclo orientado tengan una mayor participación en estas definiciones.

SM: La idea era ir hacia trabajar por temas, por problemáticas. Sería ideal

también para nosotros. En esos marcos teóricos, aparece la idea de construir junto con las y los estudiantes, porque lo que se busca con todo esto es que los aprendizajes sean significativos. Entonces, si lo podés pensar con ellos es aún más significativo. Me acuerdo de una profesora que empezó este año a trabajar acá y me dijo que “el grado de involucramiento de los docentes en las actividades de integración es directamente proporcional al grado de participación que tuvo el docente en el diseño de la actividad”. Y yo creo que con los pibes y pibas pasa algo parecido. En esta escuela todo puede ser pensado, y el equipo directivo no descarta nada *a priori*, más en una modalidad como la que estamos construyendo. No conocemos otra escuela que trabaje así, entonces todo lo aprendemos mientras lo vamos haciendo. El proyecto original es innovador y la universidad nos habilita y nos estimula todo el tiempo a trabajar en lo que sea posible. La interdisciplinariedad no es algo nuevo; hay muchas experiencias buenas, pero en general te dice el directivo: “los profesores de Sociales trabajen en torno a, por ejemplo, cuarenta años de democracia”. Bueno, ¿quién le da marco a eso? ¿Quién lo sigue? Entonces, queda

siempre liberado a la buena voluntad, a la buena relación que haya entre algunas profes, y, en general, no te ves con los profes, no hay un tiempo reconocido para un trabajo conjunto. Acá estamos tratando de que eso se produzca y de darle reconocimiento institucional.

CF: Es importante tener en cuenta que en este momento, además, estamos en medio de un conflicto que atenta contra todos estos procesos. La Municipalidad ha ocupado, a comienzos de este año, los terrenos pertenecientes a la UNM que estaban destinados a la ESPUNM e impide sistemáticamente el avance de la construcción del edificio definitivo de la escuela, que plantea un proyecto para 1.800 estudiantes y la ampliación en las modalidades ofrecidas, y la escuela integrada al Instituto Tecnológico de la UNM, para así dar origen a un complejo mayor denominado UNM-TEC, que será sumamente innovador para nuestro territorio. Hoy, la situación con la Municipalidad se encuentra judicializada y ha puesto en jaque la continuidad del proyecto institucional y, lógicamente, ante esto, la comunidad escolar se encuentra convulsionada, ha salido a la calle en reclamo por esta situación. Además,

nos ha obligado a proponer planes de continuidad de la escuela en el espacio provisorio que la Universidad ha destinado para ello, pero es claramente limitado para el desarrollo futuro. Esto genera incertidumbre y dificultades que hacen más complejo el avance en la propuesta pedagógica y, a pesar de ello y con el apoyo de la Universidad, lo estamos haciendo.

E: Una última pregunta. Si tuvieran que recomendar a otras escuelas del sistema público que lleven a cabo la organización curricular de integración, ¿lo harían? ¿Qué recomendaciones les darían?

CF: Yo no soy especialista en educación y mi rol como director tiene que ver con la normalización y construcción institucional. Pero sí, fuertemente lo recomendaría. Se logran cosas muy interesantes. Lo veo en estudiantes y profes. Pienso en lo que nos decían algunos profes o en su resistencia en el primer año que empezamos. Verlos ahora, entusiasmados con la escuela, pidiendo más horas para trabajar aquí (y no es que les pagamos mucho más que en otra escuela)... Entonces, veo que hay algo interesante. Pero sí les diría que tengan paciencia.

SM: Yo diría: “sí, pero”. Porque, como escuela que depende de la Universidad, tenemos muchas libertades que en otras escuelas no. Por ejemplo, en las escuelas comunes, la manera de acceder al trabajo es por acto público. Y eso impone otras condiciones, porque nosotros tenemos la posibilidad de elegir el perfil de quien queremos que desarrolle esta propuesta. En las escuelas, hubo algunas experiencias como las escuelas promotoras durante el macrismo, que tenían algo interesante, pero eran, en sí, una gran contradicción, porque se daban en un contexto de repliegue del financiamiento de la educación. Y esto requiere de una ampliación económica. A veces, ideas relacionadas con este tipo de propuestas hacen agua en la práctica. Esto lo dicen varios especialistas: cualquier sentido innovador tiene que repensar bien muchas cosas, porque la escuela secundaria tiene su historia, todavía se replica y por algo será. También a nosotros nos aparecen varias de esas tensiones con docentes que quieren trabajar en esta escuela. Imagínense con docentes que no quieren o no les interesa trabajar así. Para mí, el futuro de la educación debería ser la interdisciplinaridad, pero eso tiene que estar acompañado de recursos,

de la creación de roles; y no alcanza con agregar una hora. Para que pueda permear en las dinámicas, en el formato y en la gramática institucional, tiene que haber una planificación más profunda desde la innovación. Pero sí, definitivamente, en mi humilde opinión tiene que ir por ahí.

CF: Quería agregar que también trabajamos la interdisciplinariedad, más allá del esquema de los módulos, en el trabajo muy intenso con la educación sexual integral (ESI). Para eso, tenemos un equipo de tres docentes que tienen horas específicas. Ellas trabajan con to-

das y todos los profesores e intervienen desde una mirada pedagógica en situaciones específicas que van ocurriendo en la vida cotidiana de la escuela, junto con el Departamento de Orientación. Se trabaja la ESI desde la perspectiva de género e intentamos que esta mirada sea transversal a los diferentes momentos que las y los estudiantes van atravesando en su vida en la escuela. Eso también es tenido en cuenta cuando entrevistamos a docentes para un cargo, ya que aspiramos a que sea una mirada permanente que tengan todas y todos los docentes de la escuela.

